

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA – UNIR

CAMPUS DE ARIQUEMES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EVELIN TORRES LOPES

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS
ANOS INICIAIS**

ARIQUEMES – RO

2016

EVELIN TORRES LOPES

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS
ANOS INICIAIS**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título em licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Professora Esp. Maria Norma Lopes Souza Silva.

ARIQUEMES – RO

2016

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)
Biblioteca setorial 06/UNIR

L864o

Lopes, Evelin Torres

Um olhar sobre o processo de inclusão de alunos surdos nos anos iniciais. / Evelin Torres Lopes. Ariquemes-RO, 2016.
43 f.

Orientador (a): Prof.(a) Esp. Maria Norma Lopes Souza Silva.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Pedagogia, Ariquemes, 2016.

1. Educação inclusiva. 2. Surdez. 3 Profissionais capacitados - surdez. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecária Responsável: Fabiany M. de Andrade, CRB: 11-686.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007

Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848
Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

EVELIN TORRES LOPES

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NOS
ANOS INICIAS**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora

Prof.^a Esp. Maria Norma Lopes Souza Silva – DINTEC/UNIR

Membro: Prof.^a M.e. Ludimilla Ronqui – DINTEC/UNIR

Membro: Prof. M.e. Hugo Athanasios Fotopoulos – DECED/UNIR

Ariquemes-RO, 02 de Maio de 2016.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me dado a oportunidade de viver este momento de realização, sem Ele eu nada seria.

A minha mãe, Ivonete Torres Rodrigues, meu exemplo de mulher, que apesar das dificuldades sempre fez o melhor por mim.

Ao meu pai, Jobé Lopes Rodrigues, pelo incentivo e por tudo que fez por mim até aqui.

Aos meus irmãos Suelen Torres, Jobson Torres e Rafael Torres, pelo apoio e cuidado.

Agradeço aos meus familiares e amigos que estiveram ao meu lado nessa caminhada e não me deixaram desistir.

A minha orientadora que não mediu esforços para me ajudar no desenvolvimento desse trabalho, que acreditou no meu potencial e me incentivou quando pensei que não seria capaz.

Aos docentes da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ariquemes, que não hesitaram em compartilhar seus conhecimentos e experiências proporcionando lições para a vida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise realizada através de uma pesquisa com professores e intérprete que atuam com alunos surdos em salas inclusivas e tem como objetivo compreender como ocorre o processo de inclusão de alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ariquemes e ao mesmo tempo verificar se a escola está preparada para atender a esse público, quanto à profissionais capacitados. Para o levantamento empírico foram elaboradas dezesseis questões, onde foram entrevistadas duas professoras, duas interpretes e também foi realizada observação em sala de aula. Com o levantamento desses dados foi possível observar que a falta de profissionais capacitados é evidente nas duas escolas pesquisadas o que influencia, de certa forma, negativamente no desenvolvimento educacional dos alunos e contribui para que o fracasso escolar dos mesmos ocorra. Diante disso é notável que a presença de profissionais capacitados é essencial para o processo de inclusão de alunos surdos nas salas de ensino regular, para proporcionar a inclusão de fato.

Palavras-chave: Educação. Salas Inclusivas. Profissionais Capacitados.

ABSTRACT

The work presents an analysis carried out by research with teachers and interpreters who act in classrooms with deaf students. Its objective is to understand the process of inclusion of deaf students in the initial years of Elementary School in Ariquemes Municipal Schools and at the same time verify that the school is prepared to meet the public needs with trained professionals. For the experimental survey, sixteen questions were asked of two teachers and two interpreters. Classroom observation was also performed. With this data, it was possible to observe that the lack of skilled professionals is evident in the two schools researched. This influences negatively in educational development of students and contributes to school failure. Moreover, it is notable that the presence of trained professionals is essential to the process of inclusion of deaf students in classrooms of regular education to provide for inclusion of these students.

Key - words: Education. Inclusive rooms. Capable professionals.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	9
2.1	Oralismo.....	10
2.2	Comunicação Total	12
2.3	Bilinguismo.....	14
3	A ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	17
3.1	O Professor de Libras	18
3.2	O Papel do Intérprete de Libras em Salas Inclusivas.....	20
3.3	O Professor de Língua Portuguesa Escrita	22
4	METODOLOGIA.....	24
4.1	Local Pesquisado	24
4.2	Participantes da Pesquisa.....	24
4.3	Instrumentos da Pesquisa	24
4.4	Procedimentos	25
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
5.1	Análise e Discussão a Partir das Informações do Professor Regente	26
5.2	Análise e Discussão a Partir das Informações dos Tradutores/Interpretes de Libras-Português.....	30
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS	36
	APÊNDICES – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	40

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo entender o processo de inclusão de alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ariquemes e refletir sobre a realidade da educação de surdos, no que diz respeito à preparação da escola para receber esses alunos de uma forma inclusiva, quanto à estrutura e profissionais capacitados.

No intuito de contribuir para a propagação da educação inclusiva para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, e de trazer à tona alguns questionamentos referentes ao processo de inclusão e então possibilitar sugestões de melhorias no processo de ensino – aprendizagem, é que surge o interesse por essa pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizados como referenciais teóricos, autores de prestígio e de grande influência na sociedade, por terem domínio dos assuntos relacionados ao tema proposto. Para coletar informações que pudessem contribuir para o desenvolvimento desse estudo, foram realizadas entrevistas com professores e intérpretes que atuam na educação básica no município de Ariquemes, o que proporcionou ter uma visão sobre a realidade do processo de inclusão de alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas desse município.

Através de levantamentos bibliográficos, por meio de consultas em obras de autores importantes para o embasamento desse estudo, como: Quadros (2007), Faria (2006), Albres (2010), Goldfeld (2002) entre outros, foi possível estruturar o trabalho de uma forma que proporcionou primeiramente conhecer o contexto histórico da educação para surdos e também as legislações que regem essa cultura surda, para então, na sequência, fazer a análise dos dados coletados por meio de entrevistas.

A formação estrutural desse trabalho se trata de seis seções. A primeira se trata da introdução, a segunda nos traz informações sobre o contexto histórico dos surdos. Na sequência, a terceira seção aborda assuntos relacionados à inclusão e a organização do trabalho pedagógico. Na quarta seção será exposta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. A quinta seção faz menção aos resultados e discussões, que apresenta então os questionamentos e resultados que foram obtidos na pesquisa empírica.

Por fim, na sexta seção, serão apresentadas as considerações finais, levando em consideração o conhecimento teórico desenvolvido no decorrer desse trabalho e também os dados coletados através da pesquisa empírica, para que pudessem contribuir para a análise do processo de inclusão de alunos surdos.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No passado, os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados, e por isso eles não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas, assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida (GOLDFELD, 2002).

Na Idade Antiga, em Roma os surdos eram vistos como pessoas enfeitiçadas, eram abandonados ou eliminados sendo jogados no rio Tíber e também em alguns casos eram feitos de escravos obrigados a passar toda a vida dentro de um moinho de trigo empurrando a manivela. Também, na Grécia, eram considerados inválidos e um incômodo para a sociedade, os surdos eram condenados à morte e os que conseguiam sobreviver viviam como escravos ou abandonados (STROBEL, 2009).

Na Idade Média não foi diferente a forma de tratamento direcionado aos surdos, eles eram visto como:

[...], sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos (STROBEL, 2009, p. 18).

A partir do século XVI, durante a Idade Moderna, começou a surgir estudiosos que defendiam os direitos educacionais dos surdos, sendo eles: o filósofo Girolamo Cardano, defendia que era um crime não instruir um surdo, e para ele todos os surdos deveriam ser educados e instruídos. Também o monge beneditino Pedro Ponce de Leon defendia essa ideia, onde “desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos” (GOLDFELD, 2002, p.28).

A autora ainda relata que no século XVII, surgem publicações importantíssimas para a educação dos surdos, o autor Juan Pablo Bonet publicou um livro que tratava da invenção do alfabeto manual que havia sido criado por Ponce Leon. Em 1644, John Bulwer publicou o primeiro livro de língua de sinais em

inglês, quatro anos depois publicou uma outra obra na qual afirma que a língua de sinais tem a capacidade de expressar os mesmos conceitos que a língua oral (GOLDFELD, 2002).

Strobel (2009) e Goldfeld (2002), descrevem que no século XVIII, começa a surgir duas linhas distintas da educação para surdos. O francês L'Epée, acreditava que todo surdo, independente da sua classe social, tinha o direito ao acesso à educação pública e gratuita, então transformou a sua casa na primeira escola pública para surdos, ele defendia o uso da língua de sinais, então desenvolveu os Sinais Metódicos, que era uma combinação da gramática francesa com a língua de sinais. O alemão Samuel Heinick fundou a primeira escola pública que utilizava apenas o método oral como forma de ensino.

Nesse contexto, houve um grande avanço no decorrer da história da educação de surdos, entretanto, com esses avanços surgiram também diferentes conceitos de como seria a forma mais apropriada para essa educação, entre os principais métodos defendidos por diversos estudiosos, estão o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008).

2.1 Oralismo

Segundo Perlin e Strobel (2009), até a década de 1970, a utilização da língua de sinais era aceita e valorizada, porém, um dos marcos da história da educação dos surdos, ocorreu no ano 1880 em Milão, na Itália, através de um Congresso sobre surdez. Nesse evento, 54 países enviaram renomados estudiosos em surdez, para participar desse congresso. Após diversas discussões, ocorreu uma votação sobre qual o melhor método de educar os surdos: pela forma oral ou pelo uso da língua de sinais. Infelizmente, os participantes ouvintes escolheram como melhor forma de educar os surdos o oralismo. Deste modo a língua de sinais foi totalmente banida da educação dos surdos, e o oralismo passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas (HONORA, 2014).

Com esse novo método utilizado, o oralismo, o objetivo era proporcionar o envolvimento da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral, o que permite também desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível (CAPOVILLA E RAPHAEL, 2008).

Os recursos utilizados para o desenvolvimento da língua oral, eram, o treinamento de exercícios auditivos com o auxílio de aparelhamentos adequados, a escrita, a leitura e também a interação social do aluno surdo, sendo visto como “a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita” (ALBRES, 2010, p. 26). Ainda, baseia-se na crença de que “a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo [...] rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais” (GOLDFELD, 2002, p.34), na qual direciona o “ensino da linguagem de forma sistemática e artificial” (QUEIROZ, 2008, p. 29).

Para os pesquisadores e defensores do método oral, o processo de reabilitação deve ocorrer principalmente em um período que favoreça o desenvolvimento linguístico onde,

A criança surda deve, então, submeter – se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-la a discriminar os sons que ouvem (GOLDFELD, 2002, p.35).

A partir da inserção desse processo de reabilitação, os surdos foram privados de usarem a língua de sinais, e nas aulas utilizavam-se apenas a linguagem oral “e quando insistiam em usar a Língua de Sinais eram amarrados com suas mãos para trás e, em alguns casos, sendo cruelmente açoitados pela palmatória” (HONORA, 2014, p 57).

Apesar da proibição do uso dos sinais, os surdos seguiam, comunicando com os seus pares nos “intervalos das aulas, as escondidas dos professores em seus grupos, onde criavam seu próprio sistema de sinais” (DILLI, 2010, p.25), pois rebelava-se contra os processos terapêuticos e de medicalização desenvolvidos nas escolas, nas quais os surdos preferiam comunicar-se por gestos e sinais, modelos educativos proposto por professores franceses, no qual surdos comunicavam com eficiência (SKILIAR, 2001).

Deste modo, o percurso do novo modelo de educação oralista, não supre a real necessidade linguística do povo surdo. Prova disso refere-se ao momento anterior ao oralismo, em que a língua de sinais passou a fazer parte da comunidade surda, a mesma passou a ser difundida propiciando um pleno desenvolvimento intelectual, profissional e social dos surdos (MOURA, 2008).

Ao colocar o uso da linguagem oral como principal objetivo da educação dos surdos, são deixados de lado aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, como a identidade e cultura surda. A autora destaca que a importância de se utilizar um conceito mais amplo de linguagem que vá além do ensinar para criança a oralização, mas que atenda às necessidades da criança surda de uma forma eficaz (GOLDFELD, 2002).

2.2 Comunicação Total

Por volta de 1980, na tentativa de remediar o fracasso instaurado na educação dos surdos propiciado pelo oralismo, o insucesso nas terapias da fala, onde surdos não conseguia compreender informações simples e até mesmo a escrita, surge uma nova concepção de educação para surdos, a Comunicação Total (ALBRES, 2010). Essa nova modalidade de comunicação, “tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes”, possibilitando o uso de: “[...] qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com pessoas surdas” (GOLDFELD, 2002, p.40).

Brito (1993) afirma que, nesse modelo educacional, seguem os padrões de uso da fala e de sinais isolados. Quanto aos sinais, foram retirados da própria língua de sinais e quanto à oralidade, manterá a estrutura da língua oral do país. A autora ainda destaca que nessa nova abordagem, não se utiliza língua alguma, ou seja, ocorre uma combinação da língua gestual e sonora, deixando de construir uma nova língua, ou seja, prevalece a concepção defendida anteriormente pelo oralismo, que o domínio da oralidade é a forma de incluir o surdo na sociedade.

Nessa mesma linha, as pesquisas realizadas por Pereira (2005), esclarece que essa filosofia, não se preocupa apenas com a aprendizagem exclusiva da linguagem oral, mas acredita também que deve considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do surdo. Sendo que essa filosofia conforme Goldfeld (2002, p.38), defende “a utilização de recursos espaço-visual-manuais como facilitador da comunicação” buscando assim amenizar os problemas de comunicação que podem ocorrer devido a surdez, uma vez que certas dificuldades comunicativas podem gerar diversas consequências para a vida social do sujeito surdo.

Devido à procura de pessoas interessadas por escolas que propunham alternativas de trabalhos diferenciados com surdos, apontando para um “novo modo

de pensar a pessoa com surdez”, a comunicação total começou a ganhar força (ALBRES, 2010, p.30). A autora ainda acrescenta que essas mudanças relacionadas ao ensino dos surdos, proporcionaram abertura para diversos estudos em relação a Língua de Sinais e em todos os Ambientes Educacionais. Isso porque as discussões e movimentos fora da escola influenciam diretamente na construção das práticas pedagógicas e a possível entrada da Língua de Sinais no âmbito escolar.

Visando suprir essas dificuldades, no ano de 1997, o Ministério da Educação e Cultura -MEC promoveu um documento, contendo um Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, baseado em três volumes, cujo objetivo é orientar e auxiliar os educadores, quanto à forma de ensino e aprendizagem dos surdos. Sendo eles: “[...] Volume 1 – Deficiência Auditiva; Volume 2 – A Educação dos Surdos; Volume 3 – Língua Brasileira de Sinais” (ALBRES, 2010, p.32).

Com relação a esse novo material proposto pelo MEC, Goldfeld (2002) faz uma ressalva que apesar da língua de sinais ser utilizada no método da Comunicação Total, não é utilizada na sua totalidade como poderia ser, para ela essa concepção:

[...] não privilegia o fato de esta língua ser natural [...] e carregar uma cultura própria, cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p.42).

Essa perspectiva começa a mudar, o olhar volta-se para a inclusão social, nesse contexto “no caso de alunos surdos, revela a precariedade da educação até então desenvolvida e a dificuldade de permanência das crianças em escolas comuns, principalmente em razão das dificuldades linguísticas” continuavam limitadas. (ALBRES, 2010, p.32).

Brito (1993), apresenta essa precariedade diante da nova abordagem comunicativa:

A Comunicação Total, as interações continuavam artificiais e limitadas, pois não oferecia uma língua partilhada e reconhecida por seus usuários que permitisse a construção de linguagem. O crescimento intelectual da criança continuava prejudicado por problemas cognitivos produzidos pelo meio, que, no entanto, foram considerados inerentes à surdez (BRITO, 1993, p.48).

Vale ressaltar também que a Comunicação Total não encara esta língua de forma natural, carrega uma cultura própria e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação, que acaba provocando uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

Segundo Capovilla e Raphael (2008), na proposta da Comunicação Total, acreditam que caso os surdos aprendessem a ordens correta das palavras orais, elas conseguiriam oralizar mais adequadamente. Sendo assim, os sinais retirados dela eram considerados mero apoio, pois a estrutura das frases seguia a língua oral e não a Língua de Sinais.

Apesar do método oralista, prevalecer por mais de cem anos, Queiroz (2008), destaca que com a inserção da Comunicação Total, começa a perceber o desenvolvimento não satisfatório dos surdos, em relação à fala, leitura e escrita. Então, surge a necessidade de se repensar as ações pedagógicas desse método e, Goldfeld (2002) descreve a necessidade de uma nova proposta de educação para surdos, proposta essa, que rejeita o fato de que o surdo deve se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade, e pelo contrário acredita na importância de igualar a família ouvinte ao padrão do surdo.

2.3 Bilinguismo

Após diversas críticas realizadas referente à Comunicação Total, surgiu a concepção de que a língua oral e a língua de sinais precisariam ser utilizadas em situações diferentes e de forma independente pelo sujeito surdo (QUEIROZ, 2008). Essa proposta teve início na Suécia, na década de 70, passou a ser consolidada na década de 80 e ganhando diversos adeptos em todo o mundo na década de 90 (GOLDFELD, 2002).

Anteriormente, a Comunicação Total, possibilitava o uso dos sinais para auxiliar a língua oral e escrita. Porém os surdos não a considerava “uma língua em seu próprio direito, sendo que a língua falada sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da língua de sinais” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008, p.1486).

Deste modo, o Bilinguismo surgiu com o objetivo de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, dar “condições às crianças surdas de se desenvolverem em Língua de Sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, podendo usar a modalidade oral – auditiva e/ou escrita” (ALBRES, 2010, p. 36). Essa proposta de

oralização é opcional, não está ligada a apropriação dos conteúdos acadêmicos mas pode ser trabalhada fora dos ambientes escolares (QUADROS, 2008).

Segundo Goldfeld (2002, p.44), “o processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos, deve ocorrer preferencialmente pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem LIBRAS”. Essa comunicação sinalizada efetiva, ocorre devido a Língua de Sinais ser uma língua que pode ser aprendida naturalmente, através da interação com um determinado grupo linguístico, surdos, que possuem uma cultura própria, diferente da Língua Portuguesa que exige um estudo sistematizado e metodológico (QUADROS, 2008).

Para os pesquisadores Capovilla e Raphael (2008), o bilinguismo compreende que não é aceitável falar e sinalizar ao mesmo tempo, pois a língua de sinais e a língua escrita possuem estruturas linguísticas completamente diferentes. É por meio da LIBRAS que a criança aprenderá a Língua Portuguesa e esse método de ensino, o bilinguismo, tem como proposta:

[...], leva o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais natural e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive (CAPOVILLA; RAPHAEL, p.1486).

Para que o aprendizado da língua ocorra de forma natural, a família também tem uma participação fundamental nesse aprendizado, pois, segundo Goldfeld (2002), é sabido que 90% dos Surdos são provenientes de famílias ouvintes. Deste modo, é indispensável que a família participe do aprendizado na Língua de Sinais para promover a comunicação com o seu filho no ambiente familiar, onde a criança permanece a maior parte do tempo, quanto tê-lo na escola em que a criança estudará (QUADROS, 2008).

Para pesquisadores da língua oral, como Pereira (2005), a filosofia oral defende que: o Surdo consegue dominar a Língua de sinais, este consegue também se relacionar com aspectos da língua oral. Com base nessa fala, a autora citada, destaca alguns aspectos vantajosos proporcionados pelo bilinguismo, esses são: o fato desse novo método não privilegiar apenas uma língua, além de estimular a capacidade de expressar e compreender a partir da língua de sinais, proporcionando assim, uma comunicação efetiva.

De acordo com a pesquisadora na área da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Educação de Surdos no Brasil, Brito enfatiza que quando a criança surda não é exposta a Língua de Sinais desde cedo poderá sofrer diversas consequências:

- a) Este (o Surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) O Surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) Não supera a ação impulsiva;
- d) Não adquire independência da situação visual concreta;
- e) Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) Não se socializa adequadamente. (BRITO, 1993, p. 45)

Diante dessas consequências, a autora Almeida (2011), descreve que apesar de vários estudos apontarem o Bilinguismo como o método adequado para a educação dos surdos, ainda há uma problemática quanto à inclusão desses alunos. Isso por que existem escolas que mantêm os alunos surdos em salas de ensino regular, sem oferecer o suporte necessário, o intérprete de LIBRAS para o aluno surdos, o que acaba sendo prejudicial para o desenvolvimento do educando.

Para que o ensino escolar ocorrer de forma justa e não igualitária, a organização escolar com base em um ensino bilinguismo estabelece a mediação de diversos profissionais para o atendimento ao alunos surdos, sendo então responsáveis pelas modalidades linguísticas envolvidas: Língua Portuguesa Escrita e LIBRAS (FERNANDES, 2012).

3 A ESTRUTURA EDUCACIONAL NO ENSINO PARA SURDOS

A educação bilíngue é uma proposta educacional para surdos que compreende o uso de duas línguas no ensino de surdos, a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Nesse processo de ensino, o ideal é que o aluno aprendesse primeiro a Libras como língua materna dentro do seu contexto familiar, período que ocorreria até os 03 anos de idade, e então após ter se apropriado dessa base linguística, começaria a aprender então o Português escrito, tendo uma metodologia voltada para o ensino de uma segunda língua, na modalidade de língua estrangeira (FERNANDES, 2012).

Lacerda e Lodi (2014) reforçam essa proposta ao afirmarem que deve ensinar o surdo a língua majoritária da comunidade ouvinte na qual está inserido, tendo como prioridade a modalidade escrita e tendo como suporte para o ensino, os conhecimentos já adquiridos através da língua de sinais, que é sua primeira língua. Desta forma, as autoras ressaltam a importância de que os educadores desse processo educacional apresentem domínio da estrutura gramatical das línguas envolvidas, ou seja, tanto da língua portuguesa, quanto da língua de sinais.

Diante disso, Fernandes (2012) traz à tona uma situação muito comum e preocupante, quando diz que, devido a desestruturação familiar e por viverem em uma sociedade marginalizada, a maioria das crianças surdas chegam à escola sem o domínio da primeira língua, o que acarreta em dificuldade na aprendizagem. Diante dessa realidade, é essencial que a criança surda estabeleça “[...] relações com surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais para que esta venha a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte no que se refere ao desenvolvimento de linguagem” (LODI e LUCIANO, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva, para um ensino bilíngue eficaz, é necessário que haja uma reestruturação na proposta curricular das escolas, mudanças essas que “[...] impõe a mediação de diversos profissionais no atendimento especializado, responsáveis pelas modalidades linguísticas envolvidas [...]” (FERNANDES, 2012, p.105).

Em relação a organização do ambiente escolar para atender alunos surdos, Fernandes (2012) ainda destaca a necessidade de mudanças na proposta curricular, que visam um currículo inclusivo com a garantia da acessibilidade na comunicação. Para tanto, é necessário que sejam disponibilizados diversos profissionais, que sejam responsáveis pelas modalidades linguísticas utilizadas com alunos surdos,

tais como: os professores de Libras, os tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa e os professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, ou seja, os professores bilíngues (BRASIL, 2005).

3.1 O Professor de Libras

Visando estabelecer uma comunicação adequada com as pessoas surdas, é necessário que as escolas tenham em seu quadro de funcionários, professores de LIBRAS (BRASIL, 2002), preferencialmente surdos, que atuem como modelos para a formação da identidade linguística e cultural das crianças surdas e ainda sejam os responsáveis em difundir e ensinar a língua de sinais, não só na escola, mas também na comunidade em geral (FERNANDES, 2012).

Essa garantia é apresentada pelo o Decreto nº. 5626/2005, em seu Art. 14, as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação, à educação, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Garantindo assim, a obrigatoriedade ao atendimento educacional através do ensino da LIBRAS, desde a educação infantil.

No ambiente educacional, para que o desenvolvimento de uma criança surda ocorra de forma similar ao de uma criança ouvinte, deve ofertar oportunidades para que ela possa interagir com sujeito que insiram através de relações sociais significativas e por meio de uma língua que defenda a sua condição linguística. Será por meio das interações estabelecidas com a criança surdas ou adultos surdos, que ela poderá desenvolver e constituir-se sujeito da linguagem (LACERDA e LODI, 2014).

Quanto à formação desse profissional, para ministrar aulas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor de Libras deve possuir graduação em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue; e para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, a formação deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda no

parágrafo único, há uma ressalva de que as pessoas surdas terão prioridade nesses cursos de formação (BRASIL, 2005).

A preferência pelo professor surdo para a atuação em sala de aula com crianças surdas, justifica-se pelo diferencial que está em compreender a “situação de seus alunos surdos, bem como perceber seu papel na vida de cada sujeito, tendo uma grande responsabilidade na formação e na aprendizagem da nova geração de alunos surdos” (REIS, 2006, p.49). Dessa forma justifica pela postura do professor surdo no ensino desses alunos, contribuindo para a identificação de sua cultura. Atrelado a essa cultura, a identidade permite:

[...], vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí, o sujeito surdo inicia a produção cultural (REIS, 2006, p.49).

É nesse sentido que o professor surdo se mostra ser indispensável ao processo do desenvolvimento da criança surda, a medida que a maioria são filhos de pais ouvintes que desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais. Será o instrutor surdo (o outro), aquele que tecerá junto a criança a forma mais primitiva e essencial do humano, a Língua Materna (LACERDA e LODI, 2014).

Lopes e Lacerda (2012), destacam que o instrutor surdo é o profissional responsável pelo desenvolvimento linguístico, expansão e generalização na formação de conceitos, que devido a sua limitação linguística, esse processo também se mostra em desvantagem quando equiparado ao de uma criança ouvinte. Por este motivo, as autoras descrevem a importância da presença desse profissional no ambiente educacional, bem como suas estratégias de ensino:

[...] as estratégias utilizadas pelos instrutores surdos devem ser cuidadosamente escolhidas, uma vez que as experiências conceituais vivenciadas pela criança surda são reduzidas. Os instrutores surdos serão os responsáveis pela necessidade imediata da criança na descoberta do mundo, é nesse sentido que são necessárias práticas que contemplem uma relação dialética, contextualizada em contrapartida com práticas sistematizadas (LOPES E LACERDA, 2012, p. 2).

Tomando como base as palavras das autoras citadas, Albres (2010) faz uma ressalva de que o profissional adequado para atuar nesse ensino seja prioritariamente surdo, mas há uma possibilidade do profissional ouvinte, atuar como um agente multiplicador da comunicação visual e da construção do conhecimento

dos educandos surdos, enfatiza ainda a necessidade de que ele seja bilíngue, e também proficiente na mesma língua que os alunos, para tanto é fundamental que o mesmo se comunique fluentemente com as crianças surdas, tenha a habilidade de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e ouvintes.

3.2 O Papel do Intérprete de Libras em Salas Inclusivas

No dicionário Aurélio (2004), intérprete é a pessoa que serve de intermediação para fazer compreender indivíduos que falam diferentes idiomas. No que diz respeito a esse profissional, Quadros (2007, p.27), descreve o intérprete de Língua de Sinais – LIBRAS, como “o profissional que domina a Língua de Sinais e a Língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”.

De acordo com Fernandes (2012), esse profissional deverá ser um ouvinte que atue na mediação linguística do processo educacional de alunos surdos matriculados na educação básica, com Graduação em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa; ou com formação em nível médio e/ou superior com certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS) emitido pelo MEC.

Com o Decreto nº 5.626/05, a função do intérprete passou a oferecer ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, e atuar como apoio aos serviços e às atividades do estabelecimento de ensino. Também a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Libras, e ainda em seu artigo 7º, descreve a sua postura profissional do seguinte modo:

O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
 - II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
 - III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
 - IV – pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
 - V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
 - VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.
- (BRASIL, 2010).

Segundo as atribuições apresentadas, Lacerda (2012) enfatiza que a função do intérprete deve ser o de dar uma nova forma ao sentido percebido, garantindo que a mensagem original seja contemplada, não focando apenas no nível linguístico, mas também levando em consideração os aspectos culturais.

Com a regulamentação da profissão do Tradutor/Intérprete de LIBRAS-Português, através da lei nº. 12.319/2010, no Art. 6º, apresenta as atribuições do Tradutor/ Intérprete, no exercício de suas competências como:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010);

Porém, a formação iniciada nas licenciaturas, nem sempre condiz com a capacidade do profissional, que apesar da fluência em LIBRAS, não apresenta perfil para a profissão de tradutor intérprete por conta da falta de habilidades necessárias pois nem todas as pessoas fluentes em Libras possuem habilidades para atuarem como intérpretes (LACERDA, 2012). Estes obedecem apenas o fazer puramente técnico de suas funções. Neste sentido Quadros descreve da seguinte forma:

O intérprete especialista para atuar na área da Educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. [...]. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. [...] O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se sua tarefa, as crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas o intérprete, é aquele que está apenas intermediando a relação entre o professor e ela (QUADROS, 2001, p.54).

O papel intérprete de LIBRAS é essencial para intermediar a comunicação em salas de aula de escolas do ensino comum com alunos surdos, para tanto é necessário que o mesmo tenha domínio dos processos, das técnicas de tradução e interpretação LIBRAS/Português e ainda possua formação específica para sua área de atuação (ALBRES, 2010).

3. 3 O Professor de Língua Portuguesa Escrita

A legalidade no ensino de português para surdos, está garantida pela Lei Nº 10.346/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, e no Capítulo IV, art. 14, § 1º prevê a necessidade de: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” e ainda “prover as escolas com professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005).

A aprovação do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem uma educação bilíngue para alunos surdos. Essa proposta educacional tem o principal fundamento de que através da primeira Língua, a Língua de Sinais – LIBRAS, o surdo terá base deve ser a base para aprender a segunda língua, a língua portuguesa (LACERDA E LODI p.145). Sem o domínio de sua primeira língua, o surdo não terá um referencial significativo para compreender a língua portuguesa (PINTO, 2011).

Um ensino baseado numa perspectiva bilíngue requer um estudo e análise contrastiva de duas línguas que estão sendo usadas pelo surdo, e observar duas diferentes formas de organizar o pensamento. Também, ao proporcionar um ensino bilíngue para surdos deve-se perceber que estarmos diante de duas línguas com modalidades diferentes; uma espaço-visual e outra oral-auditiva, e sendo os sujeitos surdos, o ensino da língua escrita deve ser oferecido a partir de visão de língua diferenciada, e em outro ambiente (FERNANDES, 2006).

A pesquisa de Pereira (2011), destaca a importância do professor bilíngue, para atuar juntamente com pessoas surdas. Sendo de extrema importância, visto que os surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais para o aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua, ou seja, o conhecimento de mundo e de língua constituído na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita constituindo o conhecimento da Língua Portuguesa.

Faria (2006) destaca que para o aprendizado do português escrito, o professor precisa desenvolver uma boa estratégia de ensino com os alunos, sendo necessário um trabalho direcionado com textos e contextos. A autora apresenta ainda o que está por trás desse modo de ensino de segunda língua:

É preciso mostrar aos surdos que, nos diferentes contextos, as palavras mudam seu sentido original. Por meio do contexto evidenciado no texto, as palavras se combinam e recombinaem, significam e ressignificam com a permissão da comunidade que as usa. É na aceitação ou não deste ou daquele sentido que o léxico de uma língua origina, bem como os diferentes sentidos de cada termo em cada contexto (FARIA, 2006, p. 15).

Nessa linha de raciocínio, uma questão relevante para o ensino do português como segunda língua, é o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, sendo que Gesueli (2012 p. 174) afirma que “cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade de ler e escrever”. Do mesmo modo, Faria (2006) enfatiza que para um ensino eficiente da leitura de textos escritos em língua portuguesa, para surdos, é necessário buscar estratégias adequadas a esse ensino, aplicá-las e avaliá-las continuamente.

Além dos aspectos linguísticos a serem considerados nesse processo de ensino de segunda língua, outra particularidade apresentada por Lacerda e Lodi (2014), que é fundamental que professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem. Silva complementa que “[...] o ensino da língua portuguesa para surdos poderá ter outros resultados se estiver levando em conta as características culturais e a influência da língua de sinais como primeira língua nestes alunos” (SILVA, 2008, p. 39).

Diante dessas questões apresentadas, Silva (2008), descreve ainda que a metodologia e as estratégias de ensino para alunos surdos não são as mesmas aplicadas ao ensino de alunos ouvintes, ou até mesmo disponibilizando intérpretes nas salas de aula não substitui a função do professor de língua portuguesa escrita para surdos.

4 METODOLOGIA

4.1 Local Pesquisado

A pesquisa foi realizada em duas, das 19 escolas municipais no perímetro urbano do município de Ariquemes, sendo a primeira situada em uma área pouco afastada do centro e a outra na periferia. A escolha por essas duas escolas justifica-se pelo perfil da pesquisa: salas inclusivas com alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses estabelecimentos recebem alunos surdos com uma forma rudimentar de comunicação.

4.2 Participantes da Pesquisa

Foram convidadas a participar da presente pesquisa duas professoras que atuam em sala inclusiva com alunos surdos, a primeira ministra aula para o 3º ano do ensino fundamental e a segunda para o 4º ano também do ensino fundamental, ambas lecionam as disciplinas de Português, Ciências, Matemática, História e Geografia. Também participaram da pesquisa duas Tradutoras/Intérpretes de LIBRAS-Português que acompanham os alunos surdos em sala de aula. No total, participaram diretamente da coleta de dados quatro servidoras, as quais responderam ao instrumento utilizado, sendo que as mesmas estavam envolvidas diretamente com os alunos surdos e ouvintes.

4.3 Instrumentos da Pesquisa

Como ferramenta da pesquisa, foi utilizado um questionário, contendo 16 questões que foram utilizadas para análise dos dados referente ao processo de inclusão dos alunos surdos em sala de aula inclusiva. O questionário foi aplicado às professoras e Tradutoras/Intérpretes de LIBRAS-Português e a análise das respostas está apresentada em quadros e relatos descritivos apresentando os resultados e discussões da pesquisa.

Para não identificar os entrevistados, os professores serão classificados como P - A e P - B e as Tradutoras/Intérpretes de LIBRAS-Português como TILSP- A e TILSP- B. Sendo que a P - A e a TILSP- A atuam no 3º ano do ensino fundamental e a P - B e a TILSP- B no 4º ano do ensino fundamental.

4.4 Procedimentos

O início da pesquisa se deu através de uma carta de apresentação e pedido de autorização às Instituições onde ocorreu a mesma. Após a liberação para a pesquisa, ocorreu a apresentação às professoras e às intérpretes, momento no qual foi possível o agendamento das datas para a pesquisa e observação.

De acordo com cronograma prévio, na semana posterior foram realizadas as entrevistas, em horário oposto às aulas e as observações em horário de aula. As entrevistas tiveram duração de 20 minutos para cada entrevistado. Na mesma semana, ocorreram também as observações em sala de aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, realizar-se-á a análise dos dados coletados referente à pesquisa sobre a inclusão dos alunos surdos na rede municipal de ensino, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na primeira etapa ocorrerá a análise dos dados coletados, a mesma será composta em duas partes: a primeira será discutida as declarações dos Professores regentes, pois, os mesmos se dispuseram a participar da entrevista para demonstrar a atuação com seus alunos surdos em sala inclusiva. Logo na segunda etapa, a análise e discussão a partir das informações das intérpretes de LIBRAS das duas escolas diferentes, que por vez, comentaram sobre suas contribuições para as práticas pedagógicas em sala de aula.

5.1 Análise e Discussão a Partir das Informações do Professor Regente

No início da pesquisa foi questionada a formação acadêmica das participantes. Como respostas tivemos os seguintes dados: as professoras regentes envolvidas são todas graduadas; a professora A em Pedagogia e a professora B em Matemática, sendo que ambas possuem pós-graduação *Lato Sensu*, sendo a P-A em Psicopedagogia e a P-B em Matemática.

O quadro 1, mostra o tempo de magistério das docentes que corresponde de 12 e 16 anos, sendo que em sua maioria a atuação ocorreu em classes de alunos ouvintes. Verifica-se também que a quantidade de tempo na educação, não significa que os profissionais tenham conhecimentos necessários para atuarem com alunos surdos e que não precisam buscar novos conhecimentos na área.

Quadro 01-Tempo na Educação:

P-A	Atua na educação básica aproximadamente há 16 anos e trabalha nessa escola há 08 anos.
P-B	Atua na educação básica há 12 anos e trabalha na escola há 10 anos.

Quando questionadas sobre o tempo de atuação com alunos surdos em salas inclusivas e se anteriormente haviam participado de cursos específicos na área de LIBRAS, todas as professoras afirmaram que nunca participaram de curso de LIBRAS e a P-A justificou que havia interesse, mas não possuía tempo disponível para participar de tal formação. Vale salientar que ambas iniciaram essa experiência recentemente, sendo que a P-A, há cerca de três (03) meses e a P-B em apenas uma (01) semana.

Analisando os relatos apresentados pelas professoras, sentem-se totalmente despreparadas e desinformadas para realizarem esse processo de ensino. Apesar da P-A, afirmar que tem interesse, porém não tem tempo, percebe-se que talvez o que falte de fato é motivação, pois a citada professora ministra aula apenas no período vespertino, e teria alguns dias no período matutino livre para se dedicar a aprender a LIBRAS, seja através de algum curso, uma vez que no próprio município, há oferta de cursos semestrais na área de LIBRAS, ou mesmo através de vídeo – aulas na internet.

Em virtude das professoras não participarem de nenhum curso de LIBRAS, há desconhecimento da proposta educacional para surdos que compreende o uso de duas línguas no ensino de surdos, a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Também, uma metodologia voltada para o ensino de uma segunda língua, na modalidade de língua estrangeira. Com a falta de conhecimento, há enormes perdas nas etapas de aprendizagem dos surdos, resultando assim em um enorme frustrações educacional (FERNANDES, 2012).

Mediante esse despreparo, foi questionado sobre as reais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas, tanto a P-A quanto a P-B relataram que a maior dificuldade é não saberem a LIBRAS, o que dificulta muito a comunicação e deixa uma lacuna quanto ao real aprendizado da criança, pois se comunicam com os alunos através de gestos, apontação e também com o auxílio da intérprete, mas nem sempre os mesmos compreendem.

Contudo, torna-se evidente que os professores não possuem conhecimento a respeito da temática surdo - Língua de Sinais - LIBRAS, fazendo com que não se tenha um aprofundamento teórico. Assim, o despreparo e o desconhecimento ocasiona um total fracasso escolar, no que tange à educação qualificada desses alunos. Deste modo, Machado (2008) afirma que o fracasso escolar do aluno relaciona-se com a inadequação da escola para atender as suas especificidades de

aprendizagem, tornando-se, evidente, o despreparo da escola em receber os alunos surdos.

Ao serem questionadas se utilizam algum material didático específico ou adaptado para as crianças surdas, ambas responderam que não. Mas ao observar a aula da P-A, a professora utilizou o quadro branco para escrever um texto no qual os alunos deveriam responder algumas perguntas que também foram escritas no quadro, ou seja, o método de ensino utilizado pela mesma não favorecia de forma alguma a aluna surda. Isso mais uma vez retrata a falta de capacitação para a atuação com esse público, pois de acordo com Faria (2006) é extremamente necessário que o professor busque estratégias para um ensino eficiente, e que estratégias equivocadas podem gerar uma deficiência no aprendizado do aluno surdo.

Em relação à participação dos alunos surdos na sala de aula, a P-A comentou: “Ela está bem participativa, no início era mais retraída, agora já está mais enturmada com os outros alunos” e a P-B relatou: “Boa, ele interage bem”. Percebe-se que as professoras relataram que há uma boa participação, eles interagem através de gestos com as crianças ouvintes e relacionam bem com eles. Sendo assim o fato de crianças surdas não saberem LIBRAS e estarem em classes de crianças ouvintes, não interfere no processo de relacionamento e participação das aulas, uma vez que crianças ouvintes também fazem uso de gestos na comunicação, além de apresentarem maior facilidade para se expressarem.

Na sala de aula durante a explicação da professora, ocorreu uma situação que me levou a uma reflexão sobre a participação de fato, pois a professora falou algo engraçado que todos riram, e a aluna surda ficou sem entender o que estava acontecendo e curiosa sobre o ocorrido, devido a intérprete estar repassando um conteúdo paralelo ao que estava sendo passado pela professora, ao invés de apenas interpretar a aula, nesse caso é evidente que não houve participação da aluna na aula e a mesma estava apenas integrada, não incluída.

Em contrapartida, comparando o desempenho escolar dos alunos surdos com o das crianças ouvintes, a P-A relatou: “Acredito que os alunos ouvintes se desenvolvem mais rápido, a aluna surda tem mais dificuldades, principalmente com o Português”. O fato da intérprete não repassar o conteúdo que a professora ministra em sala de aula, utilizando do momento da aula para realizar atividades anteriores, prejudica muito quanto ao desenvolvimento da criança, pois a mesma acaba não acompanhando o conteúdo.

Nesse mesmo contexto, a P-B comentou: “Como ele não conhece a linguagem dos sinais, então fica muito difícil para a intérprete passar os conteúdos, o que influencia bastante na sua aprendizagem”. Nota-se que as professoras reconhecem que há um atraso linguístico significativo dos alunos surdos, mas deixaram claro que essa defasagem está relacionada ao fato dos surdos não saberem LIBRAS, descartando assim a sua total responsabilidade. Em contrapartida observa – se que durante uma aula da professora P-B, que era bem prática, onde os alunos deveriam reproduzir um desenho sobre o dia da água, o aluno surdo, que não sabe LIBRAS, demonstrou ser bem esperto e observador, sempre que percebia a falta de algum detalhe no desenho que estavam desenvolvendo, ele se comunicava com os colegas do grupo através de gestos e também apontando para o item que faltava no desenho, dos alunos do grupo foi o que mais opinou para a elaboração do trabalho.

Essa comunicação fragmentada apresentada pelos alunos surdos no ambiente educacional é um reflexo da comunicação estabelecida no ambiente familiar, onde os pais não conseguem se comunicar com seus filhos surdos, por não compreenderem a forma correta dos mesmos se expressarem, levando assim a estabelecerem um sistema de comunicação elementar.

Ao serem questionadas se acreditam que a intérprete interfere ou não no aprendizado da criança surda, tanto a P-A quanto a P-B responderam que o papel da intérprete é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pelo fato de terem o domínio da LIBRAS e saberem se comunicar diretamente com o aluno surdo. A P-A destacou a importância da presença de uma intérprete na sala de aula devido à comunicação, “pois quando não há alguém que interprete a aula é muito difícil de comunicar com a aluna surda, uma vez que não sabe a LIBRAS e então tem que se comunicar por meio de gestos e a aluna raramente consegue entender”.

No dia da observação da aula da P-A houve um atraso de aproximadamente 40 (quarenta) minutos por parte da intérprete, nesse período, uma acadêmica de pedagogia entrou em sala para aplicar um questionário para os alunos, como a intérprete estava ausente a aluna surda ficou sem participar, pois não conseguiu responder as perguntas sozinha e a professora também ficou sem saber como explicar para aluna o que estava se passando no momento.

Podemos verificar que nas falas das professoras entrevistadas, comunicam-se com seus alunos através das intérpretes. Sabemos que é necessário que o professor conheça a língua de sinais, tenham uma boa formação para cumprir com

seu respectivo papel e que o intérprete não substitui a pessoa do professor na sala de aula.

Ao serem indagadas sobre sua opinião em relação à inclusão de crianças surdos no ensino regular, ambas ressaltaram que é importante que as crianças surdas tenham contato com crianças ouvintes, porém, salientaram que para tanto é necessário que a escola tenha uma estrutura para receber essas crianças, destacaram que a capacitação de professores e funcionários é primordial para que aconteça uma inclusão efetiva. A P-B destacou ainda que seria interessante que todo curso de graduação tivesse a LIBRAS incluída na grade curricular obrigatória.

Percebe-se na fala da P-B, que há um total desconhecimento da legislação vigente na área da LIBRAS, onde a Lei 10.436/2002 e o Decreto nº. 5626/2005 reconhecem e garantem a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério.

5.2 Análise e Discussão a Partir das Informações dos Tradutores/Interpretes de Libras-Português

Quanto aos Tradutores/Interpretes de LIBRAS-Português –TILSP, que atuam nas respectivas salas de aula com os surdos possuem as seguintes formações: TILSP – A, graduação em Pedagogia e um curso básico de LIBRAS, com uma carga horária de 160 horas. Já a TILSP – B, é graduada em Letras e possui Pós-Graduação *Lato Sensu* em LIBRAS. A TILSP – A relatou que buscou aprender LIBRAS por ter curiosidades sobre essa linguagem e a TILSP – B disse sentir admiração pela LIBRAS, o que a levou a buscar uma especialização na área.

Um fator importante diz respeito à qualificação do intérprete. Para trabalhar com a língua dos sinais, o intérprete – tradutor não pode ser uma pessoa desqualificada; devem ser capacitados, ou seja, ter um conhecimento específico e abrangente. Percebe-se que as intérpretes possuem conhecimento na área da LIBRAS, não na área da interpretação. Essa formação em LIBRAS, não garante uma interpretação de qualidade. O surdo tem condições de elevar seu nível de conhecimento e, por isso, a interpretação tem que ser ao “pé da letra”, considerando que o surdo é uma pessoa “normal”. Isso reflete no estilo e qualidade da interpretação em sala de aula com alunos surdos.

O quadro 2, demonstra o tempo de atuação das intérpretes que varia de 01 a 02 anos e meio. Percebe-se que as mesmas participaram da formação em LIBRAS e os cursos destinados a interpretação ficaram a desejar. A formação continuada através de cursos e seminários são necessários e contribuem para um melhor desempenho e qualidade na interpretação. Em nenhum momento ficou explícito essa participação.

Quadro 02 - Tempo de atuação das TILPS

TILSP-A	Atua como intérprete há aproximadamente 02 anos e 06 meses e trabalha nessa escola há 02 anos.
TILSP- B	Atua como intérprete há aproximadamente 01 ano e trabalha nessa escola há 01 mês.

Quanto à opinião das TILPS, sobre a aceitação no momento de inserção das mesmas na Instituição, as respostas foram positivas, destacaram ainda que se sentem bem aceitas pelas professoras, e que elas demonstram certo interesse em aprender alguns sinais, com o objetivo de se comunicar com a criança surda. Com essas colocações, percebe-se que há uma contradição entre professoras e intérpretes, sendo que na sala de aula no momento da observação, com a ausência da interprete, não houve em nenhum momento o interesse da professora regente em usar alguns sinais básico da LIBRAS com o aluno.

Ao serem questionadas quanto ao desenvolvimento das crianças surdas desde que começaram a trabalhar com eles, se haviam notado alguma mudança na participação e aprendizado desses alunos a TILSP- A disse que já pôde perceber uma evolução no aprendizado do Português também no desenvolvimento da LIBRAS. Já a TILSP- B ressaltou que consegue identificar o desenvolvimento do aluno surdo na aprendizagem da LIBRAS, pois quando começou a trabalhar com o aluno ele não sabia sinais, destacou que o andamento das aulas e com o seu acompanhamento como intérprete proporcionou a aquisição de vocabulários específicos da LIBRAS.

Percebe-se que as intérpretes fazem um papel duplo: atuam como intérpretes e no processo do ensino de LIBRAS. A preferência do professor Surdo para atuar no ensino com crianças surdas justifica pela postura do professor surdo, onde o ensino ocorre através da interação mediante a identificação da cultura surda, não de uma cultura ouvinte.

Para a TILSP- A, a principal dificuldade da aluna surda por estar incluída em uma sala de ensino regular é o fato de a mesma ter muita dificuldade na Língua Portuguesa, pois ainda não consegue formar frases e nem interpretar textos. Neste sentido, Quadros (2008) afirma que a Língua Portuguesa pode ser aprendida pelo Surdo sistematicamente, ou seja, a Língua Portuguesa exige uma metodologia de ensino de segunda língua, com ações planejadas pelo professor e que atendam às necessidades visuais da criança surda, para que esta possa aprender a registrar uma língua oral auditiva que não escuta.

Para o ensino eficaz, é necessário que ensino do português deve ser realizado por um professor de língua portuguesa que conheça as particularidades linguísticas dos surdos e que esse ensino seja realizado em horário oposto ao das aulas e que seja um ambiente fora da sala de aula dos alunos ouvintes.

A TILSP- B destacou que a principal dificuldade para o aprendizado do aluno surdo é que o mesmo não possui conhecimento da LIBRAS, o que dificulta muito a comunicação e ainda, a falta de acessibilidade na escola, como por exemplo, o sino para o intervalo deveria ser adaptado para surdos, deveria ter sinalização visual para identificação dos setores, ter um horário específico na sala de recursos para que pudesse ensinar LIBRAS para o aluno em horário oposto ao de aula.

As Instituições de ensino recebem recursos para acessibilidade, deste modo o professor que atua com surdo, devem requerer a implantação de ações de acessibilidade que auxilie os surdos no processo ensino-aprendizagem.

Ao pergunta – lás: “Você acha que a presença do intérprete consegue sanar/minimizar tais dificuldades?” A TILSP- A responde: “Consegue minimizar, porém não sanar” já a TILSP- B diz: “Não consegue nem minimizar as dificuldades, pelo fato do aluno não saber LIBRAS”. A resposta da TILSP – B traz à tona uma situação defendida por Fernandes (2012) quando diz que as crianças surdas deveriam aprender primeiro a língua de sinais no ambiente familiar, para só após ter o domínio dessa base linguística que se daria o ensino do português, na escola. Sobre a função de um Tradutor/intérprete de LIBRAS-Português, ambas são cientes que é apenas fazer a interpretação do que a professora explica em sala de aula, porém as duas admitem que não é apenas o que fazem, segundo as mesmas elas também influenciam no ensino.

Ao indagar se elas acham que as crianças surdas conseguem compreender tudo que interpretam nas aulas, obtive as seguintes respostas: A TILSP-A: “Nem sempre, pois a aluna surda sabe alguns sinais, porém não todos. Já a TILSP-B:

“Não consegue, pois não tem como interpretar para o aluno que não sabe LIBRAS”. Nota-se que as intérpretes responsabilizam o surdo pelo seu desconhecimento da LIBRAS, e que as mesmas não procuram mecanismos para realizarem uma interpretação que seja adequada e que repasse os conteúdos com qualidade de ensino. Isso é reflexo da formação não ser direcionada na área da Interpretação.

O próximo questionamento: “Durante as aulas dá tempo para transmitir todas as informações que o professor fala?” A TILSP-A disse “Dá tempo, porém a aluna nem sempre compreende por não saber todos os sinais”. E a TILSP-B respondeu: “Não dá tempo, pois não tem como interpretar para o aluno que não sabe LIBRAS”. Durante a observação da aula da P-B, aconteceu uma situação interessante, a professora passou um recado verbalmente, era um recado simples sobre levar para a próxima aula uma garrafinha com água e também irem calçados com tênis pois teriam uma aula prática, nesse contexto a intérprete ao invés de passar para o aluno o comunicado através de sinais, escreveu um recado para ele entregar para a mãe. Dessa forma, percebe-se que o fato do aluno não saber LIBRAS, deixa intérprete desmotivada em se comunicar com o mesmo por sinais, diante dessa atitude é importante ressaltar que o intérprete precisa conhecer o nível de conhecimento linguístico do aluno para ajustar o seu processo de sinalização.

O intérprete deve buscar formas de adequar alguns sinais para que haja a compreensão do aluno no momento, para que dessa forma, ele vá descobrindo a importância dos sinais para a comunicação e ao mesmo tempo se familiarizando, aos poucos, com essa linguagem e não impor uma língua em que o mesmo não compreenda.

Ao serem perguntadas sobre o que pensam sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular? A TILSP-A disse: “A ideia da inclusão é boa, porém o que falta é a estruturação da escola quanto a profissionais qualificados, pois para a verdadeira inclusão acontecer é necessário que todos, tanto funcionários da escola quanto os coleguinhas de classe, saibam se comunicar através da LIBRAS”. Já a TILSP-B respondeu: “É importante para a interação do aluno surdo com outras crianças, porém, a escola precisava estar mais estruturada para receber alunos surdos”.

Diante desses relatos, é possível perceber que as intérpretes, embora tenham o conhecimento da língua de sinais, precisam se capacitar na área de interpretação, pois é notável a falta de preparação das mesmas nesse âmbito. Conforme a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de

Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, apresentando as suas atribuições e funções necessários para desenvolver um excelente papel em sua atuação.

Ao realizar essa pesquisa nota-se que os profissionais necessários para atenderem esse público são: os professores de Libras, os tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa e os professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, ou seja, os professores bilíngues (BRASIL, 2005). As duas escolas pesquisadas contam apenas com professoras que não são bilíngues e nunca trabalharam com alunos surdos e também não possuem nenhuma capacitação na área. E as intérpretes de LIBRAS contratadas pelas escolas, não possuem formação específica para atuar como intérprete, pois cursos na área da LIBRAS apenas, não as tornam aptas para interpretar em sala de aula inclusiva. Quanto ao professor de Língua portuguesa que deveria ser alguém que possua o domínio das duas línguas e ao professor de LIBRAS, não são disponibilizados pela secretaria. Em alguns momentos a intérprete tenta fazer esse papel, mas devido à falta de capacitação e também de não haver tempo disponível para que as mesmas desenvolvam esse trabalho na escola em horário opostos ao das aulas, uma vez que elas são contratadas como emergenciais, e atuam em outras áreas, fica impossível de proporcionar o real desenvolvimento desses alunos.

Quadros (2008) afirma que a função do Tradutor/Intérprete ainda está sendo constituída nas escolas. Esta é uma realidade, nos dias atuais, embora tenha sido regulamentada tal profissão em 2010, a carência deste profissional nas Instituições de Ensino, retrata a dificuldade que os professores titulares têm em adequar as aulas para os alunos surdos. Ainda há o voluntariado e o improvisado que quase sempre não ameniza as dificuldades na educação de surdos nas escolas regulares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos levantados e da análise dos dados coletados, podemos observar que o processo de inclusão de alunos surdos em salas inclusivas é bastante falho e precisa de ajustes e melhorias o quanto antes. Tanto intérpretes quanto professores que atuam com alunos surdos, necessitam ser capacitados para trabalharem com esse público, que tem suas dificuldades, porém possuem a capacidade de aprender como qualquer outro, basta serem utilizados os métodos adaptados para cada situação de ensino – aprendizagem.

O ensino da língua portuguesa, na qual os dois alunos das escolas pesquisadas apresentam a maior dificuldade, deve ser realizado no mesmo horário em que as aulas de língua portuguesa ocorram, mas em ambientes diferentes aos das aulas e com professores que apresentem uma metodologia voltada para o ensino de segunda língua para surdos. Essa proposta é necessária para que esses alunos possam conseguir acompanhar os conteúdos ministrados em sala, proporcionando então a efetiva participação dos mesmos. O mesmo deve ser feito quanto ao ensino da LIBRAS, pois os alunos precisam ter esse conhecimento da sua linguagem materna, o ideal é que o aluno surdo já venha de casa com esse conhecimento, porém, infelizmente não é a realidade do nosso município, onde as famílias dos alunos surdos não possuem o domínio a LIBRAS, e então essa responsabilidade acaba sobrando para as escolas com salas inclusivas.

Desse modo, para que haja uma inclusão efetiva ao invés de uma inclusão excludente nessas escolas, é necessário que haja uma mudança na proposta curricular educacional, para que sejam consideradas questões como acessibilidade e estruturação não só física, mas também na estruturação de recursos humanos que estejam preparados e capacitados para tais atividades, proporcionando assim a real inclusão tão propagada no nosso país, para que essas pessoas se tornem cidadãos participativos e que saibam fazer uso de sua cidadania, com dignidade e respeito.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, K. S. **A inclusão de um aluno surdo no Ensino Médio de uma escola da rede Estadual Regular**. 2011, 78 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Decreto 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 08 de abril 2016.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 08 abr. 2016.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de sinais Brasileira – LIBRAS**. 3. ed. São Paulo: Sinais de M a Z Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

DILLI, K. S. **A Inclusão do Surdo na Educação Brasileira**. 2010, 83 f. Monografia (Bacharel em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FARIA, S. P. "Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos". In: Ronice Muller de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006. Cap. 8, p.252-283.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Ed. Intersaberes; série Inclusão Escolar. 2012.

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED / SUEDE / DEE, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GESUELI, M. Z. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: FERNANDES, E; MELO, A.D. B; LODI, A.C.B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2012.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo. Plexus Editora, 2002.

HONORA, M. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez concepção e alfabetização**: ensino fundamental - 1º ciclo 2014, São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: FERNANDES, E; MELO, A.D. B; LODI, A.C.B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2012.

LACERDA, C. B. F; BERNARDINO, M. B. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, C.B. F; LODI, A.C.B. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LACERDA, C.B. F; LODI, A.C.B. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A. C. B; LUCIANO, T. R. Desenvolvimento da Linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LACERDA, C.B. F; LODI, A.C.B. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A, C, B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

LOPES e LACERDA. **Instrutor surdo**: focalizando as práticas de ensino da Língua brasileiras de sinais na educação infantil. 2012. Disponível em http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/254_2_1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2016.

MACHADO, P. C. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MOURA, D. R. **O uso da LIBRAS no ensino de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008, 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de São Paulo. 2008.

PEREIRA, M. C. C. A. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa - SIELP**. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

_____. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Tese de Doutorado, ano 1990 Universidade Estadual de Campinas.

_____. (Org.) **Leitura, escrita e surdez**. Publicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CENP/CAPE). São Paulo: FSC, 2005.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 21 set. 2015

PINTO, V. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

_____. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/17>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUEIROZ, E. F. **A Escrita Inicial de uma Criança Surda com Implante Coclear**. Brasília. Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1696>. Acesso em: 24 mar. 2016.

REIS, F. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? In QUADROS, R; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II** (Séries Pesquisas). Petrópolis – RJ: Editora Arara Azul, 2006.

SILVA, S. G.L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SKILIAR, C. “Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade”. In: _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis, Livro didático de Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

APÊNDICES

APENDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS

Entrevista com os professores da escola

1. Qual a seu Nível de Formação (Graduação/Pós – Graduação)?

2. Há quanto tempo atua na educação básica?

3. Tempo que trabalha na escola

4. Qual (quais) disciplina(s) que leciona:

5. Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?

6. Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

7. Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

8. Como você se comunica com seus alunos surdos?

9. Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

10. Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

11. Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com os alunos ouvintes da turma? Por quê?

12. Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

13. Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

14. Você acha que o intérprete interfere no aprendizado das crianças ouvintes?

15. Você percebeu algum avanço com relação à aprendizagem/participação das crianças surdas em suas aulas devido a presença do intérprete de LIBRAS? Quais?

16. O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

APENDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS INTÉRPRETES DAS ESCOLAS

Entrevista com o intérprete de LIBRAS

1. Qual a seu Nível de Formação (Graduação/Pós – Graduação)?

2. Há quanto tempo atua na educação básica?

3. Tempo que trabalha na escola:

4. Há quanto tempo trabalha como intérprete de LIBRAS?

5. Por que e com quem aprendeu a LIBRAS?

6. Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

7. Como foi aceitação/colaboração dos professores com sua função de intérprete?

8. Você já observou mudanças na atitude/aprendizado/participação das crianças surdas depois que você começou a trabalhar com elas?

9. Na sua opinião, qual a principal dificuldade das crianças surdas em uma sala de aula regular?

10. Você acha que a presença do intérprete consegue sanar/minimizar tais dificuldades?

11. Qual a função de um intérprete de LIBRAS em uma sala de aula regular?

12. Você acha que as crianças surdas conseguem compreender tudo que você interpreta nas aulas? Por quê?

13. Durante as aulas dá tempo para transmitir todas as informações que o professor fala?

14. Você transmite as informações exatamente como o professor falou ou explica melhor algumas coisas e/ou retira outras para facilitar o entendimento?

15. Desde que você começou a atuar como intérprete na Escola, qual foi a aula/conteúdo que você teve maiores dificuldades de explicar? Por quê?

16. O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?
